DOCUMENT RESUME

ED 187 672 SP 015 920

AUTHOR Short, Edmund C.
TITLE Ideas from Ten North American Curriculum Thinkers.
PUB DATE Jan 80
NOTE 38p.; Paper presented at the Western Hemisphere Conference of the World Council of Curriculum and Instruction (St. Augustine, Trinidad, December 27, 1979-January 3, 1980), and at the Curriculum Theory Conference (Caracas, Venezuela, February 13, 1980).
LANGUAGE Spanish; English

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Curriculum Design; *Curriculum Development; *Curriculum Research; Decision Making; *Educational Needs; Educational Policy; Evaluation Criteria; Inservice Teacher Education; Interaction; *Needs Assessment; Problem Solving; Program Evaluation; Program Implementation; *Research Methodology; Teacher Attitudes; Teacher Effectiveness; Teaching Methods
IDENTIFIERS *North America

ABSTRACT

The views and attitudes of ten North American educational policy-makers concerning curriculum development and design are presented. The theories and research of Herbert M. Kliebard, Fenwick W. English, Walter Werner, John I. Goodlad, Decker F. Walker, William A. Reid, Norman E. Gleadow, Neil Postman, Elliot W. Eisner, and Michael W. Apple are represented. (LH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED187672

Ideas from Ten North American Curriculum Thinkers*

by

Edmund C. Short

Associate Professor of Education
Division of Curriculum Instruction
College of Education
The Pennsylvania State University

English and Spanish Versions

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Edmund C. Short

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

* Paper prepared for Western Hemisphere Conference, World Countil of Curriculum and Instruction, University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad, December 27, 1979, to January 3, 1980 and also given at Curriculum Theory Conference, Colegio Universitario "Francisco De Miranda," Caracas, Venezuela, February 13, 1980.

SP 015 920

IDEAS FROM TEN NORTH AMERICAN CURRICULUM THINKERS

Edmund C. Short
Division of Curriculum and Instruction
The Pennsylvania State University

My task is to acquaint you with some ideas recently presented by North American scholars in the domain known as Curriculum Studies. Perhaps some of you will already be familiar with some of these ideas, but in the interest of providing a rather wide representation of thinking now going on among our North American colleagues in Curriculum Studies, I have selected a series of ten major curriculum theorists without regard to whether you might or might not already be familiar with their ideas. You may tune me out on those you are acquainted with and listen for those that are new to you.

Curriculum Thinker One

Herbert M. Kliebard (University of Wisconsin-Madison) has set forth what he calls the persistent questions that the curriculum field addresses, has addressed in the past, and continues to address. They are four. First, the central problem to be addressed he says, is: what should we teach, and why should we teach this rather than that? The second question concerns the problem of distribution: to whom should we teach what, and why this to certain persons and that to some others? The third question concerns the way whatever is taught is taught: what rules should govern the teaching of a subject? We know the effects that accrue from teaching are influenced by judgments made about what subject matter is to be employed, whether to aim at content or process in the subject, how to engage the student in the subject matter, etc. It is, therefore, important

to determine the rules by which the influence of these inevitable decisions shall be governed. The fourth question that presists in the curriculum field is: how should the components of the curriculum be interrelated? This is the question of form, of balance and integration among the various studies, to the end that the components contribute to some whole, some intended overall effect. Please note, as Kliebard does, that these four questions are all "should" questions: what should be taught to whom under what rules within what unified and balanced program structure? Curriculum then is more than a field with technical problems; it is that, but it is primarily a field with normative or value problems to be solved. (1)

Curriculum Thinker Two

Fenwick W. English (National Center for the Improvement of Learning, American Association of School Administrators, Arlington, Virginia) has been advocating that each school and classroom conduct an analysis of actual classroom teaching to see how congruent curriculum practice really is with the stated curriculum that appears in the policy guides and official curriculum plans. It does not seem prudent to invest the effort in establishing answers to Kliebard's four questions that every curriculum must answer unless we expect to implement that curriculum as fully as possible. Often curriculum practice is far from the intended curriculum, but how are we to know what needs to be corrected or improved if we have not sought systematically to obtain a picture of what is actually done? English calls his approach a form of curriculum mapping. It can help identify the power the official curriculum actually has in eliciting the results hoped for. But before assuming that the curriculum itself is at fault in any discrepancy noted, curriculum mapping can enable you to identify aspects of implementation that may be the real difficulty — things such as teacher misunderstanding the scope of the subject matter to be taught or the teaching methods to be used, problems of timing or sequence, problems of too little student time-on-task, and the

like. If, after attempting to bring curriculum practice more in line with curriculum plans, there still remain problems, this may suggest that changes in the curriculum are needed, not just adjustments in implementation. English's concept of curriculum mapping can help us distinguish between the two so that we do not too hastily throw out a curriculum without first checking whether it has really been implemented properly. (2)

Curriculum Thinker Three

Walter Werner (Center for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia) has recently reported a study dealing with teacher implementation of curricula developed at the provincial level in Canada, in Alberta to be exact. It supported the notion that teacher beliefs, if different from the assumptions and values behind a particular curricular program, will negatively affect the degree of implementation which these teachers actually bring about when they attempt to implement it. Put the other way around, it would appear that the more congruent teachers own beliefs are with the various implicit or explicit value components underlying a curriculum, the more likely they are to implement the official curriculum appropriately and the less likely they are to modify it unknowingly, deliberately alter it, or ignore it altogether. The teachers are, after all, the key to curriculum implementation. If the teacher judges some of the demands of the curriculum to be invalid because he/she thinks it is based on unworthy assumptions or unsuitable practices, the teacher can subvert the official program's intentions.

Werner's discussion of this interesting finding suggests that among the reasons often given for curriculum implementation failures— such as, lack of finances or time, inadequate materials or teacher in-service training, bureaucratic inertia or inadequate supervision— must be added the possibility of philosophical disagreement between the program and the beliefs of teachers who are expected to implement it. Certain implications are suggested by

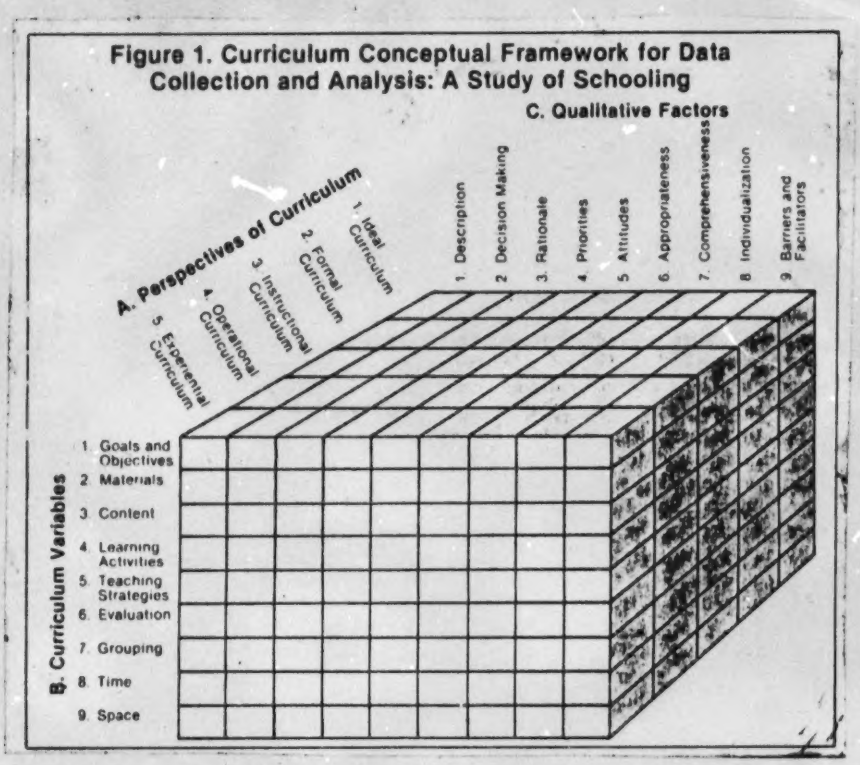
this circumstance. Someone probably needs to clarify and interpret to teachers the beliefs inherent in a particular program before they are asked to implement it. Teachers may need to clarify their own beliefs with respect to the program, at times being allowed to opt out of a program which they cannot ultimately support or at least hold their own beliefs in abeyance while implementing the program. Some intersubjective building of shared beliefs is needed among a group of teachers who must implement a program so that no one is left to feel that he/she is alone in supporting or rejecting the assumptions behind a program. Finally, variation in implementation of a curriculum should be expected in different situations. This working through as a group toward an understanding of the curriculum's rationale will eventually lead to differences from group to group in implementation. But if these interpretations of the rationale are sound, these variations in implementation will be acceptable, not just evidence of thwarting or disagreeing with the rationale. (3)

For an overview of Curriculum in Canada, you will find a recent book edited by Walter Werner an excellent collection of articles. See Curriculum Canada (Vancouver: Center for the study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia, 1979).

Curriculum Thinker Four

John I. Goodlad's (University of California at Los Angeles) monumental project, "A Study of Schooling," provides a series of interesting facts about curriculum practice in 38 schools throughout the United States. I will not attempt to offer any of these data to you, as interesting as I think they are, but I want to alert you to the forthcoming series of volumes that will contain detailed reports of these findings. Here I do want to present the way Goodlad conceptualized curriculum in his study and indicate its potential for use in examining any curriculum situation comprehensively. Note in Figure 1 the three dimensions studied:

A. Perspectives of Curriculum, B. Curriculum Variables, and C. Qualitative Factors.



I think the terms given under both dimensions B and C are relatively self-evident— so I will not explain each of them. I will describe briefly the five perspectives under Dimension A. We have already alluded to conceptions of curriculum by other thinkers that in part parallel some of Goodlad's categories. The ideal curriculum is the scholar's view of what ought to be; the formal curriculum is the set of expectations and values of those interested, concerned, and responsible people who draw up the curriculum; the instructional curriculum is the teacher's beliefs, attitudes, and values about curriculum; the operational curriculum is the one being implemented in the classroom as detected by on-site observers; and the experiential curriculum is the one

which a given student experiences.

Now, in accord with this three-dimensional model, a great many sorts of data and interactions among the data can be sought. Differences among the five perspectives can be isolated, for example, along any or all of the curriculum variables and/or qualitative factors. A number of other relationships might be sought. Or evidence on a particular sub-component of a single dimension can be sought. It seems to me that this conceptual framework can be used by any of us in determining some important facet of curriculum practice in a specific situation(s) about which we might be interested in gathering empirical data. We often know all too little about a curriculum in its many dimensions. Goodlad's model might help us in choosing where to start and what to analyze. (4)

I cannot leave John Goodlad without referring to his new book, called Curriculum Inquiry (New York: McGraw-Hill Book Co., 1979). In it, this model is described, and the results of many years of work by Goodlad and his associates on curriculum decision-making is offered. In addition, you will find a new, much elaborated version of his evolving conceptualization of the curriculum field as a whole, to which this data collection model bears a considerable relation.

Curriculum Thinker Five

In the fourth volume of Review of Research in Education Decker F. Walker (Stanford University) has summaried research in curriculum, reporting on four kinds of studies: 1) ones relating curriculum variables to school achievement, 2) ones relating curriculum maintenance and change to social forces, 3) ones explaining curriculum change processes in schools and classrooms, and 4) ones describing or analyzing the state of the curriculum field itself. Although the summaries written by Walker in all of these areas of research are valuable contributions to our general comprehension of curricular realities, I can only highlight studies of the third type here.

Perhaps more progress has been made in understanding the curriculum change process than has been the case with other research areas within curriculum. Curriculum policy-making has been shown to be essentially a political process —one in which negotiating and resolving conflicting interests is most characteristic. A number of case studies, such as those reported in W. A. Reid and Decker F. Walker, editors, Case Studies in Curriculum Change (London and Boston: Routledge I. Kegan Paul, 1975), have been analyzed for common features associated with curriculum stability and change. For instance, despite demands for change and detailed plans for change already prepared, there is frequently resistance to change that is extremely powerful. This takes many forms: essential money and personnel already placed elsewhere, teacher energies committed to maintaining the program already in place, classroom patterns of organization not readily adaptable to the requirements of the new program, teacher beliefs at odds with the tenets of the new program, a point made, we noted earlier, by Werner. Among the factors favoring t he adoption of change are: outside influences (principals on teachers, community sentiments on school officials, financial resources made available from other than ordinary sources), supportive school organization and climate, carefully prepared curriculum guides and materials, well-run training sessions for teachers. Planning must use skills in design, communication, and organization to redirect forces resistant to change, that is, to influencing the contexts, as much as to the development and implementation of substantive changes. Time, nurturing, and negotiation are required. (5)

Curriculum Thinker Six

The sixth curriculum thinker is actually from England, but I include him among our list of ten North American thinkers because I first came across his ideas in a journal published in Toronto, Curriculum Inquiry. William A. Reid (University of Birmingham and European editor of Journal of Curriculum Studies) has just written one of the finest books ever written, in my judgment, on the nature and handling of curriculum problems. It is called Thinking About the Curriculum (London and Boston: Routledge &

Kegan Paul, 1978). What strikes me as being so right about Reid's conceptions is that I believe he has put curriculum thinking in the correct classification of types of thinking. He calls it practical reasoning. This is not a category that has technical, scientific overtones like most of the conceptions of curriculum offerred during the last three decades where one assumes the solutions to curriculum problems require the application of some suitable formula or technique. Rather, it is like solving any practical problem where uncertainty about what is best is the central feature. One has to weigh alternatives, argue and give reasons for and against each possibility, and judge which is best or wisest in terms of some ethical or value-oriented criteria. And even the criteria are not given but have to be deliberated over. Justification is the central feature of solutions to curriculum problems (like what to teach). This reminds us of Kliebard's similar view. Sound reasons can only result from conducting a form of a conjoint practical reasoning process, and it is this that must be skillfully employed by all parties to curriculum decision-making. You will find Reid's discussion of this process well explicated and persuasive. I commend it to you. (6)

Curriculum Thinker Seven

Norman E. Gleadow (University of Victoria) has been giving the old curriculum technique, "needs assessment," a critical going over and has concluded that, as a methodology for determining priorities, it has some major deficiencies. The pattern has been to gather goal statements, rank or rate them, compare data on extent of existing realization of them, and then determine which require priority action. The trouble with this procedure, Gleadow says, is that we don't know why people rate or rank or prioritize things as they do when they fill out needs assessment instruments. We may lump responses together when, in fact, the meaning of individual responses may not be the same at all. He points out that the heart of the needs assessment technique is really a valuing procedure, but that the reasons people have for making their judgments are, unfortunately, not customarily recorded in the usual

stages of a needs assessment procedure. He has set up an instrument to gather these reasons, then to group and to weight them. He calls this A Values' Analysis Strategy. It strikes me as an eminently helpful improvement to a widely used approach which has up to now had inherent in it considerable potential for error in the results it obtains. You will note that it puts back into the deliberating and analytic processes Reid's central characteristic of solving curriculum problems, that of utilizing practical reasoning and value criteria. (7)

Curriculum Thinker Eight

Neil Postman (New York University) has come up with a challenging premise in his recent book, Teaching as a Conserving Activity. You may know him as the author ten years ago of Teaching as a Subversive Activity. He's done a turnabout in this new book. The premise that interests me, and I think will interest you, is that television is now the first curriculum and that it is outstripping the second curriculum of the schools in terms of time given to it, educational impact, and authority attributed to its "hidden" curriculum by its viewers. This assertion may be more true of television in the United States and Canada than elsewhere; I do not know. Postman does a profound analysis of the nature of TV curriculum and contrasts it with the school curriculum. The first characteristic in each pair I will mention applies to TV curriculum; the second to school curriculum.

attention-centered	compulsion-centered
image, picture-centered	language, word-centered
analogic symbols, narrative style	digital symbols, expository style
moralistic, parables	value-neutral, arguments
non -analytic	analytic
affect-centered	reason-centered
non-hierarchical, undifferentiated, whole	hierarchical, graded
immediately, intrinsically gratifying	deferred, extrinsic gratification

present-oriented	consequence-oriented
discontinuous in content	continuous in content
availability continuous in time	offered at distinct times
non-sequential	sequential
incoherence	organized, coherent
individual-centered	community-centered
authoritarian control	democratic control
challenges knowledge monopolies	enhances authoritative knowledge

Postman does not intend these descriptions to imply that the TV curriculum is less desirable than the school curriculum; these are simply objective descriptors.

Let me quote 3 paragraphs to give the flavor of his revealing analysis.

"The image — concrete, unique, non-paraphrasable —versus the word —abstract, conceptual, translatable. This is one of several conflicts between TV and school, and perhaps the most important. Obviously, the curriculum of television is essentially imagistic, that is, picture-centered. Its teaching style is therefore almost wholly narrative. To put it simply, the content of the TV curriculum consists of picture stories. The school curriculum, on the other hand, tends to be word- or concept-centered, and its teaching style is exposition. The school curriculum— at least in its content —consists of abstract propositions: linguistic statements of which we may say they are true or false, verifiable or not, logical or confused.

"This is another way of saying that the TV curriculum does its work in analogic symbols that appeal directly to emotional and largely unreflective response, while the school curriculum, relying heavily on digital symbolism, requires sophisticated cognitive processing. It is not true, as so many have insisted, that watching TV is a passive experience. Anyone who has observed children watching television will know how foolish that statement is. In watching TV, children have their emotions fully engaged.

It is their capacity for abstraction that is quiescent. In school the situation is apt to be reversed: Children are required, in principle, to understand and consider what is said, expected to be able to paraphrase, translate, and reformulate what is said, which is why tests are so easy to give in school. In experiencing TV you are required to feel what is seen which is why there can be no paraphrase and no meaningful test.

"This difference between symbols that demand conceptualization and reflection and symbols that evoke feeling has many implications, one of the most important being that the content of the TV curriculum is irrefutable. You can dislike it but you cannot disagree with it. There is no way to refute Donny and Marie, or an Ajax commercial. The semiotic form of the TV curriculum is not in propositional form,

does not deal in the sort of information that the symbols of the school curriculum do. Images and sentences are neither processed by the brain nor evaluated by the intelligence in the same way. They do different things and require different responses. The words true and false come out of an entirely different universe of symbolism. Propositions are true or false; pictures are not."

Postman challenges us to critique the curricula of TV and of schools, and to decide how best to use each. His recommendation is to use the school curriculum to counter the information biases that prevail in the larger culture, including TV. (8)

Curriculum Thinker Nine

Elliot W. Eisner (Stanford University) has just written a new book called The Educational Imagination. It is about the design and evaluation of school programs from an artistic perspective rather than the rational ends-means perspective, of which Eisner is most critical. One of the many topics treated in this book is that of educational criticism as a form of evaluation. This new idea of Eisner's is a result of his having identified the truly important features of curriculum that need to be evaluated and

improved, and then identifying appropriate forms of evaluation for these features. There would include for Eisner 1) the educational significance of the content to which students will be exposed, 2) the quality of teaching that is provided, and 3) the learning outcomes actually realized by the student (not just those intended). In each case, there must be criteria for use in judging whether these features of curriculum stand up under evaluation. Eisner has some assistance to offer with regard to possible criteria. However, the method of reporting evaluative judgments that Eisner advocates is an artistic method, akin to artistic criticism in the arts. Not to discount empirical data, he would use procedures that are wholistic, that disclose the richness (or lack thereof) of the programs through videotape, film, or other devises that can portray the reality rather than some limited extraction from it. In describing the result of examining in this manner the three features of curriculum mentioned above, judgments in terms of appropriate criteria can be set forth in the form of criticism, just as a connoisseur of art discloses the meaning ing or value of a work of art when he applies aethetic criteria and renders his criticisms. Eisner says educational criticism is conducted in three modes, all qualitative in kind, but nonetheless objective: descriptive, interpretive, and evaluative. Eisner's book contained some examples of criticism applied to educational programs. You will be amazed at how much more you know about a program after reading a report of this kind than you do after reading a conventional evaluation report. And Eisner claims it is more accurate. For those who want further detail on doing educational criticism and some more examples, look at another book for which Eisner has provided the Foreward, Qualitative Evaluation: Concepts and Cases in Curriculum Criticism, edited by George Willis (Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1978). (9) Curriculum Thinker Ten.

Michael W. Apple (University of Wisconsin-Madison) has been engaged in yet another form of criticism of curriculum. This is

done from the perspective of the ethical and political. His focus is upon the relationships between the power of dominant ideologies in a society and the curriculum, and between this curriculum and the form of social and economic structures that prevail in the society. This complex topic is approached by Apple through the formal methods of critical sociology and the sociology of knowledge. This kind of analytic criticism is making us aware of some influences in the curriculum that may be hidden or lurking subtly beneath some taken-for-granted commonplaces of curriculum.

The results of this kind of inquiry require one to follow the detail of the analysis and of the argument on whatever the topic is until one's false consciousness is enlightened, until the biases are exposed, and until one's ethical and political sensibilities are attuned to previously unrecognized realities. Tracing an example of such a study from beginning to end is not possible here, but one of the most interesting ones dealt with by Apple in Chapter Three of his book, Ideology and Curriculum, published this year, concerns the kindergarten curriculum. The study shows how even at this young age the idea of "work" as distinguished from "play" is thrust upon children as a reflection of a society's capitalistic economic needs and how the underlying ideology that sets this teaching in motion is one that clearly dominates the way children and adults learn to think about acceptable roles and behaviors.

Probably the best way to give you an idea of the sort of thing Apple's book gets into is to recite some of the questions he poses as appropriate for critical sociological inquiry in curriculum. For example, how and why do particular aspects of collective culture come to dominate or pervade the knowledge taught in schools? What is treated as high status knowledge in the curriculum and who is allowed access to it and why? What role does the school play in credentialing persons who possess the cultural capital most useful to the socially, economically, or politically powerful? Is equality of educational opportunity denied certain students because of labeling practices, e.g.,

disadvantaged, retarded, female, black? Where is distortion and bias operating under the name of truth? Is the reproduction of prevailing economic and cultural systems inadvertently or intentionally aided by what the school teaches? Apple thinks we not only need answers to these questions, but he thinks we need to take up positions supporting or eliminating certain curriculum practices that critical inquiry reveals if we are to be responsible, ethical, influential curriculum practitioners.

This brings us full circle, it seems to me, to the major point made by Kliebard, the first curriculum thinker discussed in this paper— to the quality of our justifications for what we teach, to whom, under what circumstances, and in what pattern. Perhaps we have at times perpetuated curriculum features whose real justification we were not aware of because we lacked the critical perspective and the awareness of biased reasons that actually are present in our curriculum rationales. There is some hope for us to correct this state of affairs if we take the methods and results of Apple and his colleagues seriously. (10)

I hope this run-down of ideas from ten major North American curriculum thinkers will tempt you to turn to their writings first hand, at least to those whose thinking is new to you or to those whose thinking strikes you as most relevant and timely for your needs.

References

1. Herbert M. Kliebard, "Problems of Definitition in Curriculum," April, 1977. Paper available on microfiche from ERIC Document Reproduction Service, P. O. Box 190, Arlington, Virginia 22210. ED 148 017.

2. Fenwick W. English, "What's Ahead in Curriculum?" AASA School Administrator, (December, 1978), 18-19.

3. Walter Werner, "Implementation: The Role of Belief," September, 1979. Paper presented at an Invitational Conference in British Columbia on Implementation and available from the author at the University of British Columbia.

4. M. Francis Klein, Kenneth A. Tye, and Joyce E. Wright, "A Study of Schooling: Curriculum," Phi Delta Kappan, 61 (December, 1979), 244-248. Companion articles appear in the November, 1979; January, 1980; and February, 1980, issues of this journal.

5. Decker F. Walker, "Toward Comprehension of Curricular Realities," Review of Research in Education, 4:1976, 268-308.

6. William A. Reid, "Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm," Curriculum Inquiry, 9 (Fall, 1979), 187-207.

7. Norman E. Gleadow, "Needs Assessment: A Criticism of Present Practice and a Presentation of a New Technique." Paper presented at Canadian Society for the Study of Education, June, 1979, and available from the author at the University of Victoria, British Columbia.

8. Neil Postman. Teaching as a Conserving Activity. New York: Delacorte Press, 1979.

9. Elliot W. Eisner. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. New York: Macmillan Publishing Co., 1979.

10. Michael W. Apple. Ideology and Curriculum. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

IDEAS DE DIEZ ESPECIALISTAS NORTEAMERICANOS EN CURRICULUM

Edmund C. Short
División de Instrucción y Curriculum
Universidad del Estado de Pennsylvania

Mi objetivo es familiarizarlos con ideas recientemente presentadas por especialistas norteamericanos en el campo conocido como Estudios Curriculares. Tal vez algunos de ustedes ya estén familiarizados con algunas de estas ideas, pero con el interés de suministrar una amplia representación del pensamiento entre mis colegas norteamericanos en estudios curriculares he seleccionado a los diez más importantes especialistas de Curriculum con sus ideas.

Especialista N.º 1

Herbert M. Kliebard (Universidad de Wisconsin - Madison) ha establecido lo que él llama las preguntas constantes que se suceden en el campo del Curriculum en el pasado y que aún se hacen. Son cuatro. La primera, el problema central al cual se dirige es: ¿Qué debemos enseñar? ¿Por qué tenemos que enseñar esto en vez de aquello? La segunda pregunta está relacionada con el problema de distribución: ¿A quién debemos enseñar? ¿Qué y Por qué esto a ciertas personas y aquello a otras personas? La tercera pregunta está relacionada con la forma en la cual es enseñado lo enseñado, qué criterios deben prevalecer en la enseñanza de la materia. Sabemos que los resultados en la enseñanza están influenciados por el juicio hecho acerca de la materia

a ser empleada. Si el objetivo debe ser dirigido al contenido o al proceso? ¿Cómo motivar al alumno sobre la materia, etc.? Es por lo tanto importante determinar las reglas por las cuales la influencia de estas decisiones inevitables deben ser gobernadas. La cuarta pregunta en el campo de curriculum es: ¿¿Cómo deben ser interrelacionados los componentes del curriculum? Esta es una pregunta de forma, de balance y de integración entre los varios estudios sabiendo que todos los componentes contribuyen al todo y el efecto total esperado. Dénse cuenta que Kliebard hace estas tres preguntas como preguntas condicionales. ¿Qué deberíamos enseñar? ¿A quién y bajo qué reglas deben ser unificados y balanceados las estructuras del programa? Quiere decir que el Curriculum es más que un campo con problemas técnicos, es eso, pero principalmente es un campo con problemas normativos a ser resueltos.

Especialista N° 2

Fenwick W. English del Centro Nacional para Mejoramiento del Aprendizaje de la Asociación Americana para la Escuela de Administradores en Arlington, Virginia, ha estado pensando que cada escuela, salón de clase, conduce a un análisis de la situación actual del aprendizaje en clase para ver cuán lógico la práctica del curriculum es en relación con el curriculum establecido que aparece en la política oficial.

No es prudente invertir el esfuerzo en establecer la respuesta de las cuatro preguntas de Kliebard que cada curriculum debe ser contestado a menos que esperemos implementar ese curriculum en su totalidad. A menudo la práctica de curriculum está muy lejos de ser el curriculum real, pero como podemos nosotros saber que es necesario corregir o mejorar si no hemos buscado sistemáticamente para obtener una imagen de lo actualmente hecho. El llama su proposición como Curriculum Mapping. Esto puede ayudar a identificar el poder que el curriculum oficial actualmente tiene en provocar o motivar los resultados esperados. Pero antes de asumir que el curriculum mismo es poco objetivo por cualquiera de las discrepancias notadas, el curriculum mapping lo podría ayudar a identificar los aspectos de la implementación que pueden ser la dificultad real. Cosas que el profesor puede no entender a la luz de la materia a ser tratada o de los métodos de enseñanza usados, problemas de tiempo o secuencia, problemas de pocos estudiantes dedicados a una tarea. Si después de intentar de traer la práctica curricular más en armonía con los planes curriculares, aun tienen problemas esto puede sugerir que se necesiten cambios en el curriculum, no simplemente ajustes en la implementación. El concepto de English de curriculum mapping puede ayudarnos a distinguir entre los dos para que no erradiquemos o nos olvidemos del curriculum sin primero verificar si ha sido implementado adecuadamente.

Especialista N°. 3

Walter Werner (Centro de Estudios Curriculares y de Instrucción de la Universidad de British Columbia) ha reportado recientemente un estudio relacionado con la implementación del profesor del curriculum desarrollado a nivel provincial en Canadá. El mantiene que las ideas del profesor si son diferentes a las observaciones y valores inherentes a un programa de curriculum particular, pueden afectar negativamente el grado de implementación que estos profesores actualmente utilizan cuando tratan de implementarlo. Dicho de otra manera, parecería que los profesores más convencidos de sus propias creencias y de los componentes implícitos y explícitos inherentes al curriculum, es más fácil para ellos implementar el curriculum oficial apropiadamente y menos probable que ellos traten de modificarlo deliberadamente, alterarlo, o ignorarlo totalmente. Los profesores son, después de todo la clave en la implementación del curriculum. Si un profesor considera que algunas de las demandas del curriculum son nulas por que él o ella piensa que está basada en observaciones poco probables o prácticas poco apropiadas el profesor puede modificar los objetivos oficiales de su programa.

La discusión de Werner de este hecho tan importante sugiere que dentro de las razones a menudo dadas para la implementación en las fallas del curriculum, tales como falta de finanzas o tiempo, materiales

inadecuados o profesores no entrenados, inercia burocrática o supervisión inadecuada deben ser añadidas a la posibilidad de desaveniencias filosóficas entre el programa y las creencias o ideas de los profesores que se espera lo utilicen. Ciertas implicaciones se sugieren en estas circunstancias. Alguien probablemente necesita clarificar e interpretar las ideas de los profesores inherentes a un programa particular antes de pedirle que lo utilicen. Los profesores podrían necesitar clarificar sus propias ideas con respecto al programa, en un momento dado se debe permitir rechazar un programa que ultimadamente ellos no pueden manejar o por lo menos mantener sus propias ideas mientras se utilice el programa. La construcción intersubjetiva de las ideas compartidas es necesaria entre un grupo de profesores, quienes deben implementar un programa para que ninguno sienta que ha sido dejado solo para aceptar o rechazar las teorías inherentes al programa. Finalmente, la variación en la implementación de un curriculum debe ser hecha en diferentes situaciones. Este trabajo de grupo hacia un entendimiento racional del curriculum eventualmente conllevará la diferencia de grupo en la implementación. Pero estas interpretaciones de lo racional son válidas, no simplemente un desvío o rechazo de lo establecido.

Para una visión amplia del curriculum en Canadá, ustedes podrían encontrar un libro recientemente editado por Walter Werner,

una excelente colección de artículos (ver Curriculum de Canadá, Vancouver, Centro para los Estudios de Curriculum e Instrucción, Universidad de British Columbia, 1979).

Especialista N.º 4

John I. Goodland de la Universidad de California en Los Angeles y su proyecto monumental sobre Un Estudio de la Escolaridad, suministra una serie de factores interesantes acerca de la práctica de curriculum en 38 escuelas de los Estados Unidos. No voy a intentar ofrecer alguno de estos datos a ustedes, aunque son muy interesantes, pero quiero alertarlos para una serie de volúmenes futuros que contendrán información detallada de estos descubrimientos. Aquí quiero presentarles la forma como Goodland ha conceptualizado el curriculum en sus estudios e indicar el potencial para su uso en el examen o la evaluación de cualquier situación curricular comprensivamente. Nótese en la figura 1 las tres dimensiones estudiadas.

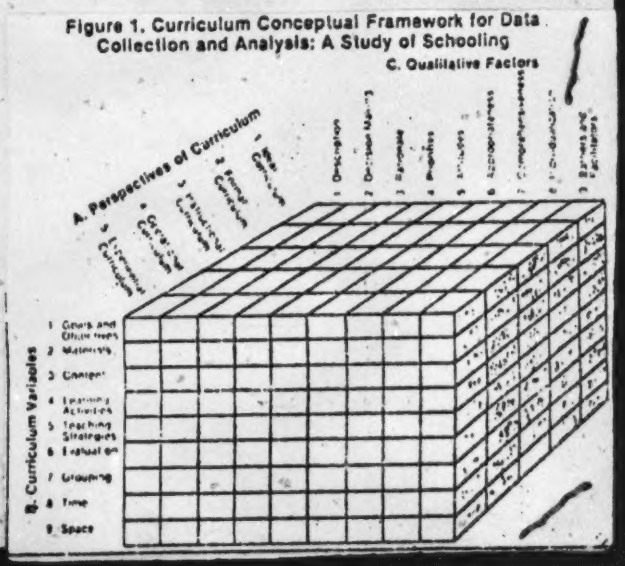


Figure 1. Curriculum Conceptual Framework for Data Collection and Analysis: A Study of Schooling

Creo que los términos dados bajo la dimensión B y C son relativamente autoevidentes, por lo tanto no explicaré cada uno de ellos. Debo describir brevemente las cinco perspectivas bajo la Dimensión A. Ya hemos hecho alusión a los conceptos de Curriculum de otros especialistas que en cierta parte son paralelas con las categorías de Goodland. El curricular ideal es la visión del especialista que debe ser el curriculum formal es una serie de expectativas y valores de aquellas personas interesadas y responsables que diseñan el curriculum; El curriculum instruccional son las ideas del profesor, sus actitudes y sus valores acerca del curriculum; el curriculum operacional es aquel que ha sido implementado en el salón de clase por observadores in situ; y el curriculum experiencial es aquel que cada estudiante vive.

Ahora, de acuerdo con el modelo tridimensional, una gran variedad de datos e interacciones entre los datos debe ser buscada. Las diferencias entre las cinco perspectivas puede ser aislada, por ejemplo, a lo largo de cualquiera o de todas las variedades del curriculum y los factores cualitativos. Un número de otras relaciones puede ser buscado, o las evidencias de un subcomponente particular de una dimensión sencilla puede ser buscada. A mí me parece que el diseño conceptual puede ser usado por cualquiera de nosotros para determinar alguna de las facetas importantes de la práctica curricular en una situación específica acerca

de la cual nosotros podríamos estar interesados para recolectar datos empíricos. A menudo sabemos muy poco acerca de curriculum en sus muchas dimensiones. El modelo de Goodland podría ayudarnos en seleccionar donde comenzar y qué analizar.

No puedo dejar a John Goodland sin referirme a su nuevo libro llamado Curriculum Inquiry (New York: McGraw-Hill Book Co., 1979). En este modelo es descrito y los resultados de muchos años de trabajos de Goodland y sus colaboradores la toma de decisión en curriculum se ofrece también. Ustedes encontrarán una versión nueva y más elaborada de su conceptualización en el campo de curriculum como un todo al cual su modelo de colección de datos suministra o tiene una considerable relación.

Especialista N°. 5

En el cuarto volumen de Investigación de la Educación de Decker F. Walker (Stanford University) se ha resumido la investigación en curriculum, dando como resultado cuatro tipos de estudios: 1) aquel relacionado con las variedades de curriculum en los logros de la escuela, 2) relacionado con el mantenimiento de un curriculum y el cambio a las fuerzas sociales, 3) aquellos que explican los cambios en el proceso de curriculum en escuelas y salones de clases, y 4) aquel que describe o analiza el estado del campo del curriculum mismo. Aunque los resúmenes

escritos por Walker en todas estas áreas de investigación son contribuciones valiosas a nuestra comprensión general de la realidad curricular, sólo puedo hablar de los estudios en tercer tipo aquí.

Quizás más progreso ha sido hecho en el entendimiento del proceso del cambio del curriculum que en el caso de otras áreas de investigación dentro del curriculum. La política de hacer curriculum ha sido mostrada como esencial en el proceso político -en el cual la negociación y la resolución de los intereses conflictivos es más característica. Un número de estudios típicos tales como aquellos reportados por W. A. Reid y Decker F. Walker, editors, ha sido analizado como factores comunes asociados con la estabilidad y cambio del curriculum. Por ejemplo a pesar de las demandas de cambio y de planes detallados para el cambio han sido preparadas hay una resistencia frecuente a cambiar que es extremadamente poderosa. Esto toma varias formas esencialmente dinero y personal ya establecido en otra parte, las energías del profesor dirigidas al mantenimiento o al cumplimiento del programa en actualidad y los patrones de organización de salón de clases no facilmente adaptables a los requerimientos del programa, las ideas de los profesores con los objetivos del nuevo programa, una observación hecha anteriormente por Werner. Entre los factores que favorecen la adopción del cambio están: las influencias externas, principalmente de profesores, los sentimientos de la comunidad, los directores

de escuelas, los recursos financieros hechos posibles por otras fuentes ordinarias, la organización de la escuela, el clima cuidadosamente preparado para las guías de curriculum y materiales y bien dirigidas sesiones para el entrenamiento de profesores. Debe utilizar muchos recursos en diseñar la comunicación y la organización para redirigir fuerzas opuestas al cambio, es decir influenciar el contexto tanto como el desarrollo y la implementación de cambios sustantivos, tiempo, maduración y negociación son requeridos.

Especialista N°. 6

El sexto especialista de curriculum es de Inglaterra y debo incluirlo en nuestra lista de los diez especialistas norteamericanos porque por primera vez me familiaricé con sus ideas en una revista publicada en Toronto Curriculum Inquiry donde recientemente publicó uno de los mejores libros jamás escrito a mi juicio en la naturaleza y la manipulación de los problemas curriculares. Es llamado Pensando Acerca del Curriculum (London y Boston: Routledge & Kegan, Paul, 1978). Lo que me asombra como tan objetivo acerca de las ideas de Reid es que creo que él ha puesto el pensamiento del curriculum en la clasificación correcta de los tipos de pensamiento. El lo llama razonamiento práctico. Esta no es una categoría que tiene tonos científicos y técnicos

como muchas de las concepciones de curriculum ofrecidas durante las últimas tres décadas donde nosotros asumimos que las soluciones a los problemas curriculares requieren la aplicación de una fórmula o técnica apropiada. Más bien es como resolver un problema práctico donde la inseguridad acerca de qué es lo mejor es el punto central. Tenemos que pesar o evaluar las alternativas, discutir y dar razones en pro o en contra de cada posibilidad y juzgar que es mejor o más apropiado en términos de un criterio ético y bien orientado y aún cuando el criterio no sea dado, pero está implícito. La justificación es la característica central para la solución de los problemas curriculares. Esto nos recuerda al punto de vista de Kliebard. Razones de peso sólo pueden resultar conduciendo una forma de proceso razonable práctico y es ésto lo que debe ser apropiadamente empleado por todas las partes en la toma de decisión en curriculum. Encontrarán que la discusión de Reid de este proceso bien explicada y persuasiva. Yo se lo recomiendo.

Especialista N°. 7

Norman E. Gleadow (Universidad de Victoria) ha estado utilizando la vieja técnica del curriculum, una revisión crítica y ha concluído que como metodología para determinar prioridades tiene grandes deficiencias. El procedimiento ha sido recolectar objetivos, clasificarlos,

comparar los datos a la luz de la realización de ellos y entonces determinar que requiere acción prioritaria. El problema con este procedimiento, como dice Gleadow, es que no sabemos porque la gente clasifica o determina las prioridades como lo hacen cuando satisfacen sus necesidades. Podemos sugerir respuesta de ello. El significado de las respuestas individuales no puede ser el mismo. El observa que la raíz de la técnica de justificación de las necesidades es realmente un procedimiento de valoración, pero que las razones que la gente tiene para hacer sus juicios son desafortunadamente no consideradas en los estados usuales como una necesidad de clasificar procedimientos. El ha establecido una instrumento para reunir estas razones, agruparlas y después evaluarlas. Las llama Estrategia para Evaluar Valores. Me sorprende como un mejoramiento eminentemente positivo a un método comúnmente usado que hasta ahora tiene un potencial considerable de error en los resultados obtenidos. Ustedes pueden notar que los lleva hacia nuevamente por la característica central del proceso de Reid para resolver los problemas curriculares, aquel de utilizar razonamiento práctico y criterio de valoración.

Especialista N°. 8

Neil Postman de la Universidad de Nueva York ha traído una premisa muy importante en su libro más reciente: Enseñando una

Actividad Conservadora. Ustedes lo recuerdan como el autor que diez años atrás publicó: La Enseñanza como una Actividad Subversiva. El ha hecho todo un giro en su nuevo libro. La premisa que me interesa a mí, que yo creo que le va a interesar a ustedes, es que la televisión es ahora el primer curriculum y que está impulsando al segundo curriculum: el de las escuelas en términos del tiempo dedicado a ella, el impacto educativo y la autoridad atribuída a su velado curriculum para sus observadores. Esta aseveración podría ser más valedera para la televisión en los Estados Unidos y Canadá que en otra parte, no sé. Postman hace un profundo análisis de la naturaleza de la televisión y el contraste de ella con los curriculum escolares. La primera característica en cada par que yo mencionaré puede ser aplicada a curriculum de televisión, el segundo al curriculum escolar.
La columna izquierda se aplica al curriculum de TV y la derecha a curriculum de escuela.

Centrado en atención.	Centrado en compulsión.
Centrado en imagen.	Centrado en la palabra.
Símbolos análogos.	Símbolos digitales.
Estilo narrativo.	Estilo expositor.
Parábolas moralísticas.	Argumentos valorativo neutral.
No analítica.	Analítica.

Centrado en afectos.	Centrado en razonamiento.
Todo no diferenciado.	Jerárquicamente valorado.
no jerárquico.	
Gratificación intrínseca	Gratificación extrínseca
inmediata	diferida.
Orientada hacia el presente	Orientada a las consecuencias.
Discontinua en contenido.	Contenido contínuo.
Disponibilidad contínua	Ofrecida en diferentes
en el tiempo,	tiempos.
No secuencial.	Secuencial
Incoherente	Coherente, organizada
Centrada en el individuo.	Centrada en la comunidad.
Control autoritario	Control democrático.
Desafía el monopolio del	Fortalece. Conocimiento
conocimiento.	autoritario.

Postman no intenta con estas descripciones implicar que el curriculum de la televisión es menos deseable que el curriculum escolar; estos son simplemente descripciones objetivas.

Déjenme mencionar que en el párrafo 3 nos da un análisis muy bueno. "La imagen concreta, única, no parafraseable contra la palabra abstract conceptual traducible". Este es uno de los muchos conflictos entre la televisión y la escuela, quizás el más importante obviamente el curriculum

de la televisión es esencialmente de imagen, esto es centrado en la imagen. Su estilo de enseñanza es por lo tanto casi en su totalidad narrativo. Para ponerlo simplemente el contenido del curriculum de la televisión consiste de historia de imágenes. El curriculum escolar por otra parte, tiende a ser centrado sobre la palabra y su forma de enseñanza es la exposición. El curriculum escolar al menos en su contenido consiste de proposiciones abstractas, aseveraciones linguisticas que pueden ser verdaderas o falsas, verificables o nó, lógicas o confusas.

"Esta es otra forma de decir que el curriculum de la televisión hace su trabajo con símbolos análogos dirigidos directamente a lo emocional y en gran parte a una respuesta poco reflexiva, mientras el curriculum de la escuela reposa en simbolismo digital y requiere un proceso cognocitivo sofisticado. No es cierto como tantas personas han insistido que ver televisión es una experiencia pasiva. Cualquiera ha observado a los niños mirando televisión podrá ver cuan poco válida es esta observación. Cuando ven la televisión los niños tienen todas sus emociones atentas, íntimamente ligadas a la televisión. Es su capacidad para la abstracción tranquila. En la situación de la escuela es todo lo contrario. Los muchachos se les pide en principio entender para considerar lo que es dicho y se esperan que estén en condiciones de parafrasear, traducir y reformular lo dicho

lo cual fácil a los exámenes. En la experiencia de la televisión usted debe sentir lo visto por lo cual el porque no puede ser parafraseado y no es una evaluación significativa.

"La diferencia entre los símbolos que demandan en la conceptualización y la reflexión y los símbolos que evocan los sentimientos tienen muchas implicaciones, uno de los más importantes podría ser el contenido del curriculum de la televisión es irrefutable. La forma semiotica del curriculum de la televisión no es una forma proporcional no tiene nada que ver con el tipo de forma de la información, no está en relación con el tipo de información utilizada por el curriculum de las escuelas, las imágenes y las oraciones no son ni procesadas por el cerebro ni evaluadas por la inteligencia en la misma manera. Hacen cosas diferentes y requieren respuestas diferentes. Las palabras verdadero o falso vienen a ser un universo completamente diferente de simbolismo. Las proposiciones son verdaderas o falsas, las imágenes no son."

Postman nos reta a criticar los curricula de la televisión y de las escuelas, y decidir cual es mejor para ser utilizado. Su recomendación es usar el curriculum de la escuela, ayudado por la información que prevalece en las culturas grandes, incluyendo la TV.

Especialista N°. 9

Elliot W. Eisner (Stanford University) ha escrito recientemente un libro llamado La Imaginación Educativa. Es acerca de los diseños y evaluación de los programas de escuela desde una perspectiva artística en vez de una perspectiva racional de la cual Eisner es más crítico. Uno de los muchos tópicos tratados en este libro es aquel de la crítica educativa como una forma de evaluación. Esta nueva idea de Eisner es un resultado de haber identificado los factores más importantes del curriculum que necesitan ser evaluados y mejorados y después identificar la forma apróplada de la evaluación para estas características. Esto incluye para Eisner 1) el significado educativo del contenido al cual los estudiantes van a ser expuestos, 2) la cualidad de la educación que debe ser suministrada y 3) el resultado del aprendizaje logrado por los estudiantes no sencillamente aquel pretendido. En cada caso debe haber un criterio para el uso en la evaluación ya sea si estos factores del curriculum son susceptibles a ser evaluados. Eisner tiene algún asesoramiento para ofrecer en lo relacionado a los criterios posibles. Sin embargo, el método de reportar los vicios evaluativos que Eisner invoca es un método artístico relacionado al criticismo artístico en el arte. Ahora para rechazar los datos empíricos él utilizaría procedimientos que son

totalitarios que la riqueza o falta de riqueza de los programas a través de videotapes del film y otros recursos que pueden enseñar la realidad en vez de una parte limitada de ella. En la descripción de los resultados de la evaluación de esta manera los tres factores importantes de curriculum mencionados anteriormente en términos de los criterios apropiados pueden ser tomados del criticismo como el arte de develar el significado del valor del trabajo de arte cuando es aplicado a un criterio estético y se rinde ante el criticismo. Eisner dice que la crítica educativa es conducida de tres formas, toda cualitativa en forma pero objetiva. descriptiva, interpretativa y evaluativa. El libro de Eisner contiene algunos ejemplos de la crítica aplicada a los programas educativos. Ustedes se asombrarían de cuanto ustedes saben acerca del programa después de leer un recorte de este tipo más que después de leer un reporte de evaluación convencional. El método de Eisner es más exacto. Para aquellos que quieren detalles posteriores de si la crítica educativa pueden remitirse a otro libro: Evaluación Cualitativa, Conceptos y Casos en la Crítica Curricular.

Especialista N° 10

Michael W. Apple dela Universidad de Wisconsin - Madison ha estado comprometido con otra forma de crítica de curriculum, desde una perspectiva ética y política. Está dirigido a la relación

entre el poder de las ideologías dominantes en una sociedad y entre el curriculum y las estructuras económicas y sociales que prevalecen en la sociedad. Apple enfrenta este tópico tan complejo a través de los métodos formales de la crítica sociológica y la sociología de conocimiento. Este tipo de crítica analítica nos hace consciente de algunas influencias en el curriculum que pueden estar escondidas o subversivamente debajo de aquellos lugares comunes de curriculum preestablecidos. Los resultados de este tipo de investigación nos exigen seguir los detalles de los análisis y los argumentos de cualquier tópico hasta que nuestra conciencia falsa sea modificada, hasta que los vicios sean expuestos y hasta que nuestras sensibilidades políticas y éticas se confronten con las realidades no reconocidas. Seguir un ejemplo de tales estudios de principio a fin no es posible aquí, pero uno de los más interesantes fue el hecho por Apple en el Capítulo 3 de su libro Ideología del Curriculum, publicado este año y relacionado con los curriculum de kindergarten. El estudio muestra como aún a esta edad tan temprana la idea de trabajo tan distintiva como el juego es enfocada hacia los niños como una reflexión de la sociedad capitalista, las necesidades económicas como la ideología subyacente ha establecido este tipo de enseñanza como una de las que claramente domina la manera como niños y adultos aprenden a pensar sobre los roles y conductas aceptables.

Probablemente la mejor manera de darnos una idea de lo que hace Apple en su libro es hacernos algunas de las preguntas que él nos hace como una crítica sociológica en curriculum, por ejemplo, cómo y porqué los aspectos particulares de la cultura colectiva vienen a dominar el conocimiento enseñado en las escuelas, qué es tratado como un alto status de conocimiento en el curriculum y a quienés se les permite acceso a él y porqué? ¿Qué rol desempeña la escuela en la persona que posee capital cultural más útil social, económica y políticamente? Hay igualdad de la oportunidad educativa al negar a ciertos estudiantes debido a ciertas prácticas conocidas, como retardados, mujeres, negros? ¿Dónde está la distorsión y el vicio bajo el nombre de la verdad? Está la reproducción de los sistemas económicos y culturales prevalentes no advertidamente o no intencionalmente dirigidos o presentes en lo que enseña la escuela? Apple cree que no solamente necesitamos respondernos estas preguntas, sino que nosotros necesitamos mantener una posición o eliminar ciertas prácticas curriculares que nos revela la investigación crítica si queremos ser responsables, éticos y capaces practicantes del curriculum.

Esto nos remite, me parece a mí, a los puntos más importantes hechos por Kliebard, el primer especialista de curriculum discutido aquí - a la calidad de nuestra justificación, de lo que debemos

enseñar, a quién y bajo que circunstancia y en qué forma. Quizás nosotros algunas veces hemos perpetuado las características de curriculum de cuyas reales justificaciones estamos conscientes porque nos hacían falta la perspectiva crítica, la consciencia de las razones viciadas que actualmente están presentes en los razonamientos curriculares. Tenemos esperanza que podamos corregir este estado de cosas si tomamos métodos y resultados de Apple y sus colegas seriamente.

Espero que esta colección de ideas de los diez especialistas norteamericanos los tentarán a ustedes a revisar sus descubrimientos o al menos el de aquellos cuyos pensamientos es nuevo para nosotros o aquellos cuyas ideas nos sorprendan como las más importantes y adecuadas para nuestras necesidades.